

**Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE :
quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ?
Chats, forums and macro-tasks in the learning of French as a foreign
language: what combinations are possible and to what effect?**

Anne-Laure FOUCHER, Christine RODRIGUES, Laurence HAMON
Clermont Université, Université Blaise Pascal, Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999, F
63057 Clermont-Ferrand
A-Laure.FOUCHER@univ-bpclermont.fr, Christine.RODRIGUES@univ-bpclermont.fr,
laurence_hamon@yahoo.fr

Résumé

Ce texte est une contribution à la discussion des apports de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) à l'apprentissage de la langue étrangère. Nous appuyant sur la mise en place d'un dispositif mixte d'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en direction d'apprenants chypriotes de niveau A2, nous analysons plus particulièrement les potentialités de l'articulation pédagogique du présentiel, des clavardages et des forums pour la réalisation d'une macro-tâche écrite en langue étrangère. À partir des données issues des résultats de questionnaires administrés aux apprenants et aux tuteurs et de leurs interactions synchrones et asynchrones, nous détaillons comment l'accompagnement « mixte » est ressenti et mis en actes langagiers par les deux parties, tant sur le plan de la conduite de la macro-tâche que sur le plan des outils utilisés.

Abstract

The aim of this paper is to offer new elements to the discussion about Computer Mediated Communication (CMC) on foreign language learning. In particular, we want to know how chats, forums and face-to-face work can contribute to the achievement of a written macro-task in FFL (French as a foreign language). We base our analysis on a computer-mediated learning system, based on both face-to-face and distance sessions via forums and chatting between French-learning Cypriot students and FFL teachers-to-be. Two types of data are considered: synchronous and asynchronous interaction data and questionnaires which were administered to the participants at the end of the project.

1. Introduction

On connaît aujourd'hui assez bien les potentialités de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) pour l'apprentissage de la langue étrangère. Synchrones, *via* clavardage, elle permet notamment une amélioration globale de l'expression en langue-cible et tout particulièrement de la compétence orale (Tudini, 2003a, 2003b), un entraînement à l'interaction orale (Chun, 1994), une attention portée à la forme des messages (Blake, 2000) ou encore le développement d'une compétence interculturelle (Thorne, 2006) (pour ne citer

que ces quelques auteurs). Asynchrone, *via* forum ou courriel, elle peut conduire à un apprentissage interculturel (Furstenberg, 2001) même si des recherches récentes nuancent ces résultats (Thorne, 2003), et favorise l'apprentissage collaboratif (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Dans cette contribution, nous souhaitons nous inscrire dans le prolongement des études citées ci-dessus et discuter des apports potentiels de l'articulation pédagogique de clavardages et de forums pour la réalisation d'une macro-tâche écrite en langue étrangère. Nous nous appuyons sur un dispositif d'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en direction d'apprenants chypriotes de niveau A2 (Conseil de l'Europe, 2001). Dans ce dispositif mixte, sont proposées des séances présentielles à Chypre et des séances distancielles durant lesquelles des étudiants de master 2 FLES (Français Langue Étrangère et Seconde) clermontois accompagnent, *via* clavardages et forums, les étapes de l'élaboration d'un guide touristique de type « guide du routard » par les Chypriotes.

À partir des données issues des résultats de questionnaires administrés aux deux groupes et des interactions synchrones et asynchrones, nous examinons comment l'accompagnement « mixte » est ressenti et mis en actes par les deux parties, tant sur le plan de la conduite de la macro-tâche que sur le plan de la potentialité des outils utilisés.

2. Brève revue des potentialités des outils de la CMO pour l'apprentissage de la langue étrangère

Nombreuses sont les publications portant sur les outils de la CMO dans un cadre pédagogique et si l'articulation des forums et des clavardages n'a pas vraiment été discutée jusqu'à présent, on reconnaît à chacun, et de façon récurrente, des potentialités en termes d'expression écrite pour le forum et de tremplin vers l'expression orale pour le clavardage.

Plusieurs articles proposent une synthèse des potentialités des clavardages d'une part (cf. Tudini, 2003a ; Alvarez Martinez, 2007 pour une revue de détails) et des forums d'autre part (Savignon & Roithmeier, 2004 ; Weasenforth & al., 2002 ; Bruillard, 2006 ; Mangenot, 2008). Nous reprenons ici les points positifs et négatifs relevés pour chacun des deux outils, à l'occasion de diverses études.

2.1. Le clavardage

Tudini (2003a, 64) a établi une synthèse des résultats d'études portant sur les outils de communication synchrone à base textuelle afin d'évaluer le potentiel de ces outils comme vecteurs du développement de la compétence d'expression orale (que nous ne développerons pas ici) et de l'interlangue chez des apprenants de langue à distance. Elle souligne que « l'un

des enjeux fondamentaux d'un cours de langue à distance est de pouvoir fournir aux apprenants un étayage, un accompagnement et une évaluation qui leur soient adaptés, qui soient susceptibles de les aider à développer leur interlangue » dans la mesure où celle-ci favorise le processus de négociation du sens. C'est dans cette perspective que s'inscrit également notre projet.

En outre, Tudini (2003a, 66) précise que « la conception de la tâche demeure un élément fondamental pour faire en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique, et pour éviter que le clavardage ne devienne une fin en soi ». Cette dernière remarque est bien sûr également valable pour le forum. L'outil nous intéresse ici en tant que moyen de communication et *a fortiori* d'apprentissage.

C'est pour cette même raison que notre projet a pour finalité la réalisation d'une macro-tâche écrite. Ce terme utilisé en contexte francophone, renvoie au concept d'une tâche globale sans visée linguistique précise (« *the unfocused task* », définie par Ellis (2003)) : « un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. » (Guichon, 2006, 54).

Parmi les potentialités reconnues au clavardage, nous retiendrons donc qu'il faciliterait l'acquisition de la compétence d'interaction, développerait de nombreuses formes de prise de parole, s'avérerait être une passerelle entre la compétence d'expression écrite et d'expression orale et donnerait lieu à un plus grand nombre d'échanges entre apprenants (par rapport au face-à-face).

Certaines études ont révélé des similitudes entre les interactions textuelles médiatisées par ordinateurs et les interactions en face-à-face (Pellettieri, 2000 ; Sotillo, 2000). Le clavardage, que Sa & Mélo (2006, 165) n'hésitent pas à désigner (non sans humour !) comme un OVNI (Objet Verbal Non Identifié), peut techniquement être envisagé comme une activité d'expression écrite mais qui pourtant n'appartient pas au seul domaine de l'écrit : Kern (1995, 460) remarque que dans l'activité du clavardage, « [les étudiants] peuvent dans une large mesure fonctionner dans un cadre qui ressemble à celui de l'interaction orale, même si le média est celui de l'écrit ».

Plutôt que d'ambiguïté, on parlera du caractère hybride de l'outil médiateur à base textuelle. « L'interaction verbale médiatisée par ordinateur [...] possède une dynamique interactionnelle multidéterminée qui est le résultat de son positionnement à un carrefour ou lieu de confluence de quatre continuums : l'oral et l'écrit [...], le style formel et informel, l'écriture graphique et phonétique et le monologue et le polylogue. » (Sa & Mélo, 2006, 165). De plus, « la

localisation, toujours variable, des clavardages dans ces continuums en fait des produits discursifs et textuels assez complexes car ils interrogent et re-situent les typologies, les méthodologies et les concepts opérationnels stabilisés dans l'analyse discursive et conversationnelle¹. » (Sa & Mélo, 2006, 165).

Pourtant, malgré ce défaut apparent d'étayage contextuel, relatif aussi bien au clavardage qu'au forum d'ailleurs, la CMO serait motivante et intéressante pour le développement de l'interlangue et constituerait une passerelle vers l'interaction orale (Alvarez Martinez, 2007, 16).

2.2. Le forum

Le clavardage n'est pas le seul outil médiatisé à base textuelle présentant des potentialités dans le domaine de l'apprentissage.

Nombreux sont les systèmes de FOAD (Formation ouverte et à distance), ou autres dispositifs hybrides, contenant un forum, et la plupart des plateformes existantes intègrent cet outil².

Il semble d'ailleurs que la présence d'un forum de discussion soit « quasi obligatoire » dans un dispositif de cours en ligne (Rézeau, 2007, 27). Ces forums sont alors préparés par le concepteur du dispositif suivant différents objectifs :

- Proposer un complément d'information quant à ce qui est attendu des apprenants sur l'ensemble de la plateforme. Le forum sera donc un outil contenant des consignes pour les tâches proposées par le dispositif ;
- Permettre aux apprenants d'échanger entre eux sur les tâches, sur leur ressenti par rapport aux tâches, voire au dispositif plus généralement, mais également, apprendre à faire connaissance ;
- Proposer des tâches, par exemple, sous forme de sujets auxquels les apprenants peuvent participer. Ces participations peuvent être corrigées par le tuteur voire commentées par les apprenants inscrits dans le dispositif.

Il semblerait que ce soit cette dernière fonctionnalité des forums qui soit la plus intéressante dans un tel système. Comme l'a constaté Mangenot (2002), les apprenants participent peu aux forums lorsqu'il n'y a pas de tâches précises proposées. Le fait de signaler, sans autre

1 C'est pour cette raison que l'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO), fondée par Susan Herring, est intéressante.

2 On peut citer, par exemple, QuickPlace, plateforme exploitée dans le projet Canufle (Develotte, 2006) et dans le cadre de la Maîtrise FLE à distance de Grenoble 3 (Mangenot, 2002), Dokeos pour le projet Flodi (Degache & Nissen, 2008).

consigne, qu'un forum est disponible ne suffit pas pour développer une participation des apprenants (Degache & Nissen, 2008). C'est ce que nous avons pu observer dans notre projet.

L'utilisation d'un forum demande donc au concepteur d'inclure des tâches, tout en étant précis en termes de consignes, si l'on souhaite qu'il soit effectivement exploité. La réussite d'un suivi à distance est dépendante de cet aspect, qui s'ajoute à d'autres facteurs comme l'ergonomie et le type d'accompagnement (Mangenot, 2002).

Concernant le forum, F. Henri (2007) relève de nombreux points positifs comme la clarification des idées, le partage des points de vue, le partage d'un langage commun qui faciliterait une recherche de solutions communes. Cet outil serait adapté à la rétroaction et rendrait les apprenants maîtres de leurs apprentissages. De plus, l'exercice d'écriture inhérent aux forums induirait un travail cognitif plus rigoureux que dans les échanges oraux. Il permettrait également une plus grande réflexivité. On relève également l'importance de la trace (que les apprenants aient été présents ou non au moment des échanges). En outre, le forum présenterait l'avantage de centrer l'attention des apprenants sur le contenu. Il favoriserait un climat libérateur permettant les jeux de langage et autres messages humoristiques voire autocritiques, orientés vers l'aide et la socialisation plutôt que vers la compétition. Il serait même source de cohésion sociale. On remarque par ailleurs que le matériel langagier y serait lexicalement plus complexe, le style plus soutenu et que cet espace serait fertile pour la construction des connaissances.

Mais le forum présente également des points négatifs que nous avons pu constater dans notre propre dispositif. On y trouve des échanges brefs allant rarement au-delà du deuxième tour de parole, le mode prédominant étant les « question-réponse ». On y assiste souvent à une incohérence interactionnelle avec un degré de pertinence entre les messages faible voire absent (pouvant même être la cause de la mort rapide des forums...). Certaines études notent également une participation faible même lorsqu'il s'agit simplement de déposer des messages. La moitié des messages proviennent d'ailleurs du tuteur qui répond à une question (tutorat réactif).

Henri & Lundgren-Cayrol (2001) synthétisent les points négatifs des forums en termes de limites variées :

- Limites cognitives (représentation linéaires des interventions) ;
- Limites réflexives (peu ou pas de retour pratiqué par les apprenants sur les traces) ;
- Limites conversationnelles (usage exclusif du langage verbal et standardisation des forums quelles que soient les activités qui y sont menées) ;

- Limites relationnelles (limite de la présence sociale).

Même si nous venons de rappeler les limites des outils de la CMO, il faut toutefois leur reconnaître certaines caractéristiques qui nous ont paru particulièrement pertinentes pour travailler l'écrit en langue étrangère notamment pour les facilitations procédurales qu'ils nous semblent pouvoir offrir. Nous nous expliquons ci-dessous.

3. Outils de la CMO et production écrite en langue étrangère

Concernant la production écrite, il est aujourd'hui admis que seul un apprentissage par l'action permet de développer des savoirs procéduraux. En effet, si la sensibilisation à la grammaire des textes par la fréquentation de modèles de textes en langue étrangère (LE) peut être utile, elle est cependant loin d'être suffisante pour développer la capacité scripturale des apprenants. Apprendre à écrire en LE en écrivant donc, mais pas seul ! Il y a nécessité de facilitations procédurales (Mangenot, 2000 notamment qui renvoie à des travaux canadiens) ou de médiation (Legros & Crinon, 2002) lors de l'acte d'écriture. Dans le domaine de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), ces facilitations procédurales peuvent être fournies par des logiciels d'incitation à l'écriture, par des traducteurs, des dictionnaires électroniques ou autres outils d'aide à la rédaction comme les concordanciers (Schaeffer-Lacroix, 2009). Ces facilitations procédurales peuvent porter sur les contenus (aide pour trouver des idées) mais aussi sur la révision des textes, comme dans la très récente étude de Liang (2010, 57) : « [...] revision-related online discourse in small-group synchronous writing tasks can provide potentially useful pedagogical insights and tools for the teaching of writing ».

Nous pensons qu'un accompagnement par des spécialistes de la LE, *via* les deux outils de la CMO que nous avons décrits, peuvent remplir ce rôle de facilitation procédurale essentielle à la production d'écrits en LE. Ainsi, pour nous, l'accompagnement par clavardage des apprenants chypriotes en FLE peut :

- Aider à la rédaction au niveau du contenu, pour la quête d'idées à agencer dans les textes ;
- Alléger la charge cognitive que représente l'activité d'écriture en LE en "dédramatisant" cet acte *via* clavardage (moins de souci quant à la forme, par exemple) ;
- Sensibiliser les apprenants à une des difficultés de l'écriture en LE, notamment les difficultés linguistiques et lexicales ;
- Amener les apprenants à percevoir qu'un texte peut/doit être révisé.

L'utilisation du forum permet de focaliser sur la révision des textes dans le détail avec les retours des tuteurs comme cela peut être le cas avec les pairs : « Using peer response groups

in EFL writing enables students to collaboratively brainstorm, share, and review texts » (Liang, 2010, 57). Le forum offre la possibilité également de fournir des modèles de textes (relayant ainsi le travail fait en présentiel).

Au vu des points forts et des faiblesses propres à chacun de ces outils de communication et des caractéristiques de la production écrite en LE, l'articulation des deux avec le présentiel peut s'avérer pertinente dans un dispositif d'apprentissage mixte, à condition que la macro-tâche et l'accompagnement des apprenants justifient l'emploi de ce type d'outils. Il incombe aux concepteurs, mais aussi aux différents acteurs du dispositif, de réfléchir au contenu et à la forme de l'accompagnement en fonction des spécificités des outils ou différents moyens de communication dont ils disposent, éventuellement à guider les apprenants, par des renvois d'un outil à l'autre notamment. Les potentialités et les usages, même imparfaits, d'une telle articulation invitent en tout cas les didacticiens à la réflexivité quant aux outils du tutorat d'apprentissage en langue médié par ordinateur.

Dans le dispositif que nous allons présenter, l'enjeu était double puisque les interactions *via* forum et clavardage devaient permettre à des apprenants chypriotes de rédiger et mettre en forme un guide touristique et également à des étudiants clermontois d'accompagner les étudiants chypriotes dans la réalisation de cette macro-tâche. Nous allons voir maintenant dans le détail en quoi ce travail collaboratif et interculturel consistait.

4. Un dispositif pédagogique franco-chypriote

Notre étude se fonde donc sur un dispositif médiatisé d'apprentissage du FLE franco-chypriote dont le scénario pédagogique a été conçu par une enseignante chypriote turque dans le cadre de son stage long de master 2 DLC-FLES (M2, pour la suite)³. Ce scénario s'articule autour de la réalisation d'une macro-tâche écrite par des apprenants de niveau A2-B1 (Conseil de l'Europe, 2001, 68-69). Cette macro-tâche consiste en l'écriture d'un « guide du routard » de Chypre à destination d'étudiants français souhaitant se rendre dans cette région. Pour ce faire, les apprenants chypriotes sont accompagnés à distance par des étudiants de master 2 DLC-FLES *via* deux modes de communication, les forums et les clavardages. Nous détaillons ci-dessous les différents paramètres du dispositif.

4.1. Les participants

Dans ce dispositif interagissent 13 apprenants de FLE chypriotes de la Middle East Technical University à Güzelyurt (Chypre) et 21 étudiants de master 2 DLC-FLES de

3 DLC-FLES pour Didactique des Langues-Cultures et Français Langue Étrangère et Seconde.

l'université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand (France). Les apprenants chypriotes sont tous turcophones, ils sont non spécialistes de français et suivent une formation universitaire pour devenir professeur d'anglais. Ils ont entre 18 et 23 ans. Les étudiants de M2, quant à eux, sont un peu plus âgés (25-33 ans) et se destinent à l'enseignement du FLE (certains parmi eux sont déjà enseignants). 14 d'entre eux ont le français pour langue maternelle tandis que les 7 autres ont pour langue maternelle les langues suivantes : chinois, slovaque, russe, polonais, anglais américain, vietnamien, espagnol. Le dispositif intègre donc des « locuteurs dont les compétences linguistiques sont asymétriques » (Degache, 2006, 60) aussi bien si l'on considère groupe clermontois et groupe chypriote qu'au sein du groupe clermontois.

À une exception près (du côté français), tous, Chypriotes comme Clermontois, sont familiers des clavardages et des forums, qu'ils utilisent à des fins personnelles. En revanche, seuls les Clermontois⁴ ont une expérience de l'utilisation d'une plateforme à distance à des fins de formation en langue. Une enseignante chypriote turque et une enseignante française complètent le dispositif.

4.2. Macro-tâche et objectifs linguistiques et interculturels

Il s'agissait donc de faire écrire aux apprenants chypriotes un « guide du routard » de Chypre en langue française à destination d'étudiants français. Plusieurs objectifs sont visés dans ce cadre large que constitue cette macro-tâche⁵. Des objectifs sociaux et pragmatiques tout d'abord : prendre et maintenir le contact, coopérer, écouter, négocier et accepter des points de vue différents, transmettre et partager des savoirs. Des objectifs interculturels, ensuite : faire connaissance avec des francophones, découvrir les habitudes de voyage des voyageurs francophones, particulièrement les routards, mettre au jour ses propres conceptions du voyage, faire découvrir sa région en prenant en compte les intérêts d'autrui. Des objectifs linguistiques, enfin, en compréhension comme en production : donner et demander des conseils, poser des questions et y répondre, mobiliser et étendre le lexique du voyage, rédiger de courts textes informatifs pour former un guide. La production écrite est donc dominante dans ce dispositif, d'une part, par les modalités de communication (clavardage et forum), et d'autre part, par l'objet de sens visé.

4.3. L'articulation présentiel / distance

Pour la réalisation de la macro-tâche, entre le 15 octobre et le 10 décembre 2009, 6 séances de

4 C'est vrai pour 19 d'entre eux.

5 Nous nous contentons de lister les objectifs qui étaient ceux des apprenants chypriotes. Les Clermontois ont également des objectifs qui relèvent de leur formation à la didactique et aux Tice.

clavardage entre les apprenants chypriotes et les étudiants de master ont été organisées (soit 40 groupes de discussion). Ces clavardages ont en général⁶ été précédés d'activités pédagogiques menées en présentiel par l'enseignante à Chypre. La grille ci-dessous récapitule les activités réalisées en présentiel avant les clavardages :

Objectifs des activités présentiels	Session de clavardages correspondante
Mobilisation des connaissances sur la notion de « routard » ; découverte des « routards » et de leurs caractéristiques	Pas de clavardage
Étude de la forme et des contenus d'un « guide du routard » à partir d'extraits ; travail sur les intérêts des routards ; mobilisation de connaissances grammaticales et lexicales (questionnement)	15 octobre 2009 CL1 à CL5
Travail sur les besoins des routards ; mobilisation de connaissances lexicales (transports, repas, vêtements) et grammaticales (qualification, questionnement)	23 octobre 2009 CL6 à CL12
Prise de décision quant aux rubriques du guide à renseigner et à l'organisation groupale ; mobilisation de connaissances lexicales sur les différentes rubriques	6 novembre 2009 CL13 à CL19
Pas d'activité présentielle	12 novembre 2009 CL20 à CL24
Mise en commun des productions	3 décembre 2009 CL25 à CL34
Mise en commun des productions	10 décembre 2009 CL35 à CL40

Tableau 1 - Articulation des séances présentielles et distancielles

Des forums (3 au total) ont été ouverts sur la plateforme utilisée, soit à la suite des clavardages, soit à la suite des activités menées en présentiel (en amont des clavardages donc). Des échanges de coordination entre l'enseignante chypriote et les étudiants de master ont régulièrement été organisés à la veille des clavardages avec les apprenants chypriotes ; des clavardages de « debriefing » ont également eu lieu entre les étudiants de M2FLES et les enseignantes du dispositif à la suite des échanges entre apprenants de FLE et master.

4.4. Terrain et données de recherche

Le dispositif que nous venons de décrire brièvement constitue notre terrain d'expérimentation écologique et nous a permis de recueillir des données d'interaction synchrone et asynchrone entre les différents acteurs du dispositif et la production écrite finale des Chypriotes. Nous représentons ces données d'interaction synchrone dans le tableau ci-dessous :

N°	Date	Objectifs	Composition des groupes de discussion ⁷	Durée minutes	Nombre messages
CL1	15/10/09	Intérêts des routards	CHMc, CMc, BAc, DSc, BGg, GDg	41	94
CL2	15/10/09	Idem	GMLc, OSc, FPc, ABg, KEg	45	98

⁶ Sauf clavardage du 12 novembre 2009 réalisé sans activité préparatoire.

⁷ Initiales suivies d'un "g" = étudiants chypriote / Initiales suivies d'un "c" = étudiant clermontois

CL3	15/10/09	Idem	TFc, VLc, WJc, VAg, BVg	49	87
CL4	15/10/09	Idem	JSc, JWZc, LDc, YAg, YSg	43	100
CL5	15/10/09	Idem	HTAc, CNc, CLc, HAg, HEg	47	117
CL6	23/10/09	Besoins des routards	BAc, BGg, EEg	28	56
CL7	23/10/09	Idem	HTAc, YAg, HEg	40	136
CL8	23/10/09	Idem	NKc, BVg, VAg	36	69
CL9	23/10/09	Idem	CLc, HAg, YSg	34	126
CL10	23/10/09	Idem	CMc, GDg, ABg	28	83
CL11	23/10/09	Idem	FPc, KEg, ILg		–
CL12	23/10/09	Idem	GMLc, GZg, TMg	4	15
CL13	6/11/09	Vêtements, climat	YAg, JSc	56	161
CL14	6/11/09	Cuisine, formalités	VAg, BVg, GFc	57	97
CL15	6/11/09	Sport, hébergement, langue	HAg, TMg, TFc	58	200
CL16	6/11/09	Villes, shopping, monnaie	KEg, ABg, GZg, JWZc, VLc	54	143
CL17	6/11/09	Endroits touristiques, musique	YSg, DSc	51	119
CL18	6/11/09	Festivals, traditions	GDg, EEg, OSc	57	71
CL19	6/11/09	Transports, sorties	HEg, BGg, BLc	52	179
CL20	12/11/09	Avancement du guide, difficultés, ...	MSc, HAg, YAg	42	147
CL21	12/11/09	Idem	LDc, BVg, VAg	45	67
CL22	12/11/09	Idem	GFc, YSg	42	62
CL23	12/11/09	Idem	IEc, JWZc, BVg, GDg	41	69
CL24	12/11/09	Idem	WJc, CNc, NKc, ABg, HEg	40	83
CL25	3/12/09	Relance du travail dans les forums	JSc, YAg	21	49
CL26	3/12/09	Idem	LDc, YSg	24	34
CL27	3/12/09	Idem	IEc, HAg	22	36
CL28	3/12/09	Idem	TFc, VLc, VAg	40	32
CL29	3/12/09	Idem	NKc, GMLc, BVg	48	31
CL30	3/12/09	Idem	CNc, ABg, TMg	26	60
CL31	3/12/09	Idem	DSc, WJc, EEg	15	23
CL32	3/12/09	Idem	GFc		–
CL33	3/12/09	Idem	FPc, CLc		–
CL34	3/12/09	Idem	CMc		–
CL35	10/12/09	Idem	FPc, GMLc, BGg, BVg	46	92
CL36	10/12/09	Idem	TFc, CLc, FPc, VAg, HEg	39	55

CL37	10/12/09	Idem	CMc, HTAc, CNc , ABg	35	38
CL38	10/12/09	Idem	MSc, CHMc, JSc, YAg	18	45
CL39	10/12/09	Idem	LDc, WJc, EEg, YSg	39	43
CL40	10/12/09	Idem	IEc, GFc, DSc		–

Tableau 2 - Groupes de discussion du dispositif franco-chypriote (*N.B. : en bleu, les groupes de discussion sans Chypriotes connectés*)

Les données d'interaction asynchrone sont synthétisées dans le tableau 3 ci-dessous :

N°	Intitulé du forum	1 ^{er} message	Dernier message	Contributeurs	Nbre messages
Fo1	Les Clermontois se présentent	12/10/09 8:58	21/12/09 16:38	GMLc, CMc, WJZc, IEc, OSc, CNc, MSc, FPc, GFc, WJc, BAc, CLc, SJc, NKc, BLc, HTAc, VLc, CHMc, TFc, LDc, HEg, YAg, VAg, BVg, GDg, KEg, Bag, BGg, HAg, YSg	63
Fo2	Loisirs	12/11/09 11:31	12/11/09 11:31	FPc	1
Fo3	Aspects pratiques	12/11/09 11:43	09/11/09 23:27	NKc, HTAc (avec CNc, CMc) EEg, TMg, YSg	6
Fo4	« guide du routard » bien reçu !	21/12/09 16:35	16/01/10 17:43	BAc, CMc, CNc, CLc (avec NKc) KEg, EEg, TMg, BGg, HAg, HEg, GDg, YSg, ABg, GZg, VAg, YAg	19

Tableau 3 - Récapitulatif des données d'interactions asynchrones

À la fin du dispositif, des questionnaires⁸, centrés sur le ressenti des apports des clavardages et des forums dans la réalisation de la macro-tâche, ont été administrés aux Chypriotes ainsi qu'aux Clermontois. L'analyse de ces questionnaires fait l'objet de la partie suivante. Ces questionnaires sont complétés par une auto-évaluation du travail effectué par les Chypriotes dans le forum Fo4.

5. Analyse du ressenti des étudiants sur les apports des clavardages et des forums dans la réalisation de la macro-tâche

Nous avons souhaité connaître le ressenti des Clermontois et des Chypriotes concernant l'accompagnement mixte proposé par ce dispositif, dans la réalisation d'une macro-tâche écrite. Nous nous interrogeons ainsi sur leur appréciation des outils et leur articulation, et sur leur opinion quant à l'efficacité d'un tel dispositif en tant qu'aide à la production écrite⁹.

5.1. Ressenti sur le dispositif¹⁰

En ce qui concerne le dispositif en général, tous les Clermontois soulignent le fait qu'ils ont

⁸ Nous situant dans une démarche qualitative et compréhensive, le questionnaire constitue un outil de recueil adéquat.

⁹ Au moment où nous rédigeons cet article, le taux de retour des questionnaires est de 53% du côté chypriote et de 28% du côté clermontois.

¹⁰ Les extraits de questionnaires et d'interactions cités par la suite n'ont fait l'objet d'aucune correction de notre part.

été amenés à jouer des rôles variés lors du projet : rechercher quels pouvaient être les besoins et intérêts d'un routard, fournir des modèles de guide, donner des conseils, guider les apprenants dans leurs recherches sur la création d'un guide, préparer des tâches, suivre la progression des apprenants, corriger leurs productions.

Cependant, cinq d'entre eux précisent qu'ils ont été gênés par le fait d'avoir à endosser deux rôles qui leur paraissaient incompatibles¹¹ : d'un côté, une identité fictive, celle de routard, de l'autre, une identité bien réelle pour eux, celle de tuteur, qui correspond de plus aux objectifs de la formation.

Quatre Chypriotes ont apprécié le dispositif, car il les a aidés globalement (pour un étudiant) et leur a permis de développer leur connaissance du français (un étudiant). Deux étudiants évoquent en particulier l'intérêt de la démarche qui consiste à poser des questions pour connaître les besoins tout au long de la réalisation de la macro-tâche :

Ysg : [...]while preparing the Project, we asked them their needs and continued to prepare the Project according to the needs.

Keg : [...] we learnt their needs by talking with them and prepared the project according to this process.

Les trois autres étudiants regrettent que les Clermontois n'aient pas posé assez de questions sur les sujets traités. Tous considèrent que le dispositif / accompagnement a été une aide à la réalisation de la tâche (notamment pour l'amélioration de leur guide) :

Keg : [...] without them we couldnt know to arrange the guide.

5.2. Appréciation des outils

Le clavardage est apprécié par tous. Il est vu comme un outil relationnel par deux Clermontois et un Chypriote, et comme un moyen de discussion en temps réel sur un sujet donné (un Clermontois) qui offre une occasion de pratiquer la langue (pour trois Chypriotes). Deux Chypriotes ont notamment préféré le clavardage aux forums pour l'aspect spontané des échanges. Il est par ailleurs considéré comme une aide à la réalisation de la tâche : ainsi, une étudiante clermontoise précise que cela permet de vérifier le niveau de langue des apprenants et leur connaissance de ce qui leur est demandé (qu'est-ce qu'un « guide du routard » ?). Un Chypriote le considère comme une aide linguistique (notamment pour l'amélioration de son français). Deux Clermontois notent en particulier que c'est une aide à la motivation des apprenants :

LDc : Sur le plan relationnel et de la motivation j'ai trouvé que ça a été intéressant.

JSc : c'était LE moment où le dispositif était le plus vivant, dans l'échange immédiat avec les Chypriotes, et

11 Cette incompatibilité n'avait pas été envisagée comme un problème possible par la conceptrice du scénario

donc source de motivation.

Enfin, un apprenant chypriote relève que le clavardage a représenté une aide à la préparation du projet :

Ysg : Yes, because the helped us to prepare the Project.

Ces réponses sont toutefois nuancées. Le temps dédié au clavardage a paru trop court (pour deux Clermontois) :

JSc : les deux derniers clavardages étaient vraiment trop courts (20 min) et donc frustrants.

CMc : les séances étaient trop courtes pour vraiment en profiter.

De plus, une bonne préparation apparaît comme nécessaire, notamment pour déterminer l'objectif de l'utilisation de cet outil. Enfin, un Clermontois note que les apprenants peuvent se sentir en difficulté en raison des lacunes qu'ils pensent avoir et n'osent s'exprimer lors du clavardage, contrairement aux forums, qui leur permettent de vérifier leurs messages à l'aide d'outils :

WJc : pour les apprenants qui ont des niveaux faibles, sans doute, le clavardage peut leur donner des angoisses au cours de la discussion, alors que sur le forum, ils peuvent utiliser certains outils afin de prendre du temps et de mieux communiquer.

Plusieurs messages issus des interactions synchrones illustrent d'ailleurs cette insécurité linguistique des Chypriotes sans pour autant que le nombre de messages échangés soit faible :

(CL1-BGg-21) je ne pas parle français tres bien (CL1-CMc-22) on te comprend très bien ! Tout va bien ! (CL1-DSc-23) Ne t'inquiète pas, on a tout compris
--

Extrait 1 - Clavardage 1 entre deux Clermontoises (CMc et DSc) et une Chypriote (BGg)

(CL3-BVg-33) je ne connais pas tres (CL3-BVg-34) français (CL3-TFc-35) Nous on ne parle pas du tout le ture!
--

Extrait 2 - Clavardage 3 entre une Clermontoise (TFc) et un Chypriote (BVg)

Les forums ont été globalement plus appréciés par les Chypriotes que par les Clermontois. En effet, six étudiants chypriotes ont apprécié les forums, car d'après eux, ils permettent de voir les sujets de discussion et les réactions des Clermontois à leurs messages (pour un étudiant), ils représentent un support au développement de connaissances de l'écriture en français, permettent de corriger l'orthographe et la syntaxe (pour trois étudiants), et constituent une aide culturelle :

Eeg : Oui, cela nous donne des informations sur le cas de Chypre et de la France

Seul un étudiant chypriote n'a pas apprécié le forum, car le vocabulaire français lui a semblé parfois difficile à comprendre. Il note toutefois que le forum l'a guidé dans la réalisation de la macro-tâche.

Les forums n'ont pas été appréciés par trois Clermontois pour plusieurs raisons : ils n'ont d'après eux pas été exploités, ni par les étudiants de master ni par les Chypriotes (deux étudiants), ils étaient difficiles à utiliser, notamment pour se repérer dans les nouveaux messages postés (un étudiant). Un Clermontois note que le forum ne permet pas un accompagnement idéal étant donné le décalage entre les sujets postés et les réponses qui y étaient apportées.

Parmi les trois Clermontois qui ont apprécié les forums, deux nuancent leurs réponses, soulevant à nouveau le problème de l'organisation et des consignes changeantes concernant l'objectif de l'outil¹². Enfin, un étudiant relève que le forum permet de faire connaissance, le forum remplissant alors un rôle relationnel plutôt associé au clavardage :

WJc : Nous faisons des connaissances grâce à des messages et des photos sur le forum.

5.3. Efficacité des outils en tant qu'aide à la réalisation d'une macro-tâche écrite

Trois Clermontois et un Chypriote ont l'impression que le clavardage n'a pas été très utile pour l'accompagnement à la réalisation de la macro-tâche, notamment en raison du manque de temps (deux étudiants), du peu de contributions (un Chypriote) et des problèmes d'organisation :

GZg : We couldn't meet very often.

GFc : C'était très intéressant même si l'organisation était à revoir.

Au contraire, le clavardage est considéré comme une aide à la réalisation de la tâche pour six apprenants chypriotes, notamment pour l'apprentissage de la langue et de la culture (un étudiant chypriote), le guidage qu'il permet (un Chypriote note que les étudiants de master ont par exemple demandé l'ajout d'informations complémentaires dans le guide lors du clavardage).

Tous les étudiants chypriotes voient le forum comme une aide à la réalisation de la tâche, en particulier parce qu'il permet de combler leurs lacunes (pour un étudiant).

Ysg : Yes, because when we wrote our subjects on the forum, they told us our lacks.

On relève un avis similaire pour deux Clermontois, car le forum permet selon eux de laisser des messages, de se centrer sur la tâche et de lever certaines ambiguïtés.

On note toutefois que, bien que quatre Clermontois n'aient pas l'impression que les forums aient été efficaces (soit parce que non utilisés par eux-mêmes, soit par manque de participation, selon eux, des Chypriotes), ils affirment tous que le forum est au moins aussi indispensable que le clavardage dans le dispositif d'accompagnement :

12 Le forum, qui avait été défini comme un espace où devaient être déposées les parties en cours de rédaction du guide, a également été utilisé par les apprenants à des fins sociales (se présenter, faire connaissance), à l'initiative de la coordinatrice chypriote.

CMc : Cependant, s'il ne faut garder qu'un seul outil, je pense qu'il est impossible de se passer du forum. Tout ne peut pas se faire par le biais du clavardage, notamment les tâches de gestion.

CNc : [Le forum] permet des interactions plus réfléchies et complètes et il évite les problèmes d'organisation temporelle.

Pour la conduite de la macro-tâche, les données font apparaître que cinq apprenants chypriotes ont apprécié l'articulation clavardage/forum car elle offre un soutien de multiples façons : deux étudiants expliquent ainsi que le clavardage permet de connaître l'opinion et les attentes des étudiants de master, tandis que le forum permet d'écrire des sujets et de poser des questions :

Ysg : I prefer both of them because while chatting we can learn about their opinions and also in the forum we can write our subjects, ask questions.

Keg : I would prefer both of them because while chatting we can learn what they are thinking and what they want to see here so they are useful for the project.

5.4. Un bilan plutôt positif à l'égard d'un dispositif cadré articulant présentiel/clavardages/forums

Bien que la majorité des Clermontois aient relevé les difficultés rencontrées, dues notamment aux contraintes de temps, aux problèmes techniques et à la scénarisation prévue – difficultés qui ont pu parfois les amener à ne pas se servir de certains outils – leurs réponses dans les questionnaires font apparaître qu'un dispositif d'aide à la production écrite, soutenu par une articulation clavardage/forum/présentiel, présente un intérêt non négligeable.

Ainsi, quatre Clermontois notent que le clavardage est un support pour les aspects relationnels, la création d'un « esprit d'équipe », la motivation. Une étudiante note par exemple que le clavardage est adapté aux aspects relationnels (faire connaissance) et à l'individualisation des réponses, tandis que le forum est plus adapté à la réalisation de la macro-tâche, lorsque les apprenants rencontrent des difficultés :

CMc : Je pense que l'idéal serait d'utiliser ces deux outils de manière complémentaire : le clavardage pour l'aspect relationnel et éventuellement l'individualisation de certaines réponses en cas de problème, et les forums pour les échanges concernant la macro-tâche de manière concrète.

Concernant plus précisément la macro-tâche écrite, un dispositif idéal s'articulerait de la manière suivante : le clavardage permet de revenir sur des détails, d'intervenir si nécessaire tout en individualisant les réponses, afin d'obtenir un meilleur accompagnement. Dans un tel dispositif, le forum est vu comme un outil indispensable, qui permet, si les consignes sont claires et si un échéancier est établi et respecté, de lever les ambiguïtés, à travers des échanges auxquels tous peuvent participer à divers moments. Ainsi, le forum complète le clavardage,

car il permet de poster des messages plus complets et réfléchis.

Le bilan de cette analyse de données consisterait à dire que l'articulation forum/clavardage semble être pertinente au regard des utilisateurs, apprenants comme tuteurs, dans un dispositif d'accompagnement à distance pour la réalisation d'une macro-tâche, chaque outil ayant un rôle à jouer pour l'efficacité de ce système.

6. Comment l'articulation présentiel/clavardage/forum se manifeste-t-elle chez les participants au dispositif ? L'exemple de la 3^{ème} session de clavardage

Le ressenti des uns et des autres montre que les outils sont globalement appréciés s'ils sont articulés et dédiés à un objectif précis de la réalisation de la macro-tâche.

Ces résultats, toutefois partiels et nuancés, semblent être corroborés par la manière dont les tuteurs et les apprenants actualisent cette articulation dans leurs actes langagiers. C'est ce que nous examinons maintenant à travers l'exemple d'une session de clavardage ayant fait l'objet d'une préparation présentielle en amont et ayant donné lieu à des publications en amont et en aval, une session où, *a priori* donc, l'articulation du présentiel et de la distance *via* forum et clavardage semble avoir été mise en oeuvre par les uns et les autres. Avant d'examiner les manifestations langagières relatives à l'articulation des trois modalités de travail, nous contextualisons brièvement cette 3^{ème} session de clavardage ci-dessous.

6.1. Configuration de la 3^{ème} session de clavardage

La 3^{ème} session de clavardage s'est déroulée le 6 novembre 2009 et a été précédée d'activités réalisées en présentiel et de quelques publications chypriotes dans les forums. Elle a également donné lieu à quelques publications en aval. La configuration de la session peut être représentée comme suit :

Présentiel en amont	Prise de décision quant aux rubriques du guide à renseigner et à l'organisation groupale ; mobilisation de connaissances lexicales sur les différentes rubriques
Forums en amont	5 textes postés par les Chypriotes ; aucune réaction des Clermontois
Clavardages du 6 novembre 2009	7 groupes de discussion thématique d'une durée moyenne de 55 minutes ; selon les clavardages, entre 71 et 200 messages échangés
Forums en aval	2 nouveaux textes postés par les Chypriotes ; 3 réactions clermontoises

Tableau 4 - Configuration de la 3^{ème} session de clavardage

Les activités présentielles ont porté sur deux dimensions de la réalisation du « guide du routard » : la définition et la répartition des rubriques du guide à rédiger, la manière dont les étudiants chypriotes allaient s'organiser pour mener à bien cette rédaction, la réactivation et/ou la découverte du lexique utile pour chacune de ces rubriques. Les textes postés en amont des clavardages ont essentiellement été des productions chypriotes et reprennent l'organisation groupale thématique décidée en présentiel. Ces productions ont été postées une semaine avant le clavardage du 6 novembre, soit juste avant ou après la séance présentielle.

Les clavardages qui ont suivi ont été constitués par les étudiants clermontois sur la base des rubriques thématiques choisies par les Chypriotes¹³. Après les clavardages, la production des forums est très faible mais relativement équilibrée (autant de messages chypriotes que de messages clermontois) et fait apparaître d'assez grands décalages temporels (déjà évoqués par certains clermontois) entre le message initial et la réaction. En effet, les Clermontois attendent 6 jours après le clavardage pour répondre à des productions déposées au moment du présentiel (la veille du clavardage suivant).

6.2. Manifestations langagières de l'articulation présentiel/clavardage/forum

Cette 3^{ème} session, articulée sur le papier, a effectivement vu fonctionner les outils prévus, dans une modeste mesure, nous l'avons dit. L'examen des actes langagiers des uns et des autres relatifs à cette articulation semble montrer que les Chypriotes s'approprient davantage cette articulation (conformément aux données du questionnaire) tandis que les Clermontois considèrent les outils de manière relativement dissociée.

6.3. Peu de référence à l'articulation présentiel/clavardage/forum de la part des tuteurs

Globalement, les Clermontois font très peu référence à l'articulation voulue dans le scénario pédagogique. Dans les forums en amont des clavardages, aucune réaction n'est postée. Lors des clavardages, seuls 14 messages sur l'ensemble (c'est-à-dire 970 messages échangés) mentionnent soit le présentiel, soit les forums mais seuls 2 de ces messages sont des interventions initiatrices, la première relative à la séance présentielle qui s'est déroulée en amont :

(CL16-VLc-11) Alors vous avez bien travaillé dans votre cours ?

et la seconde concernant un texte posté dans un forum avant le clavardage :

(CL13-JSc-132) dans ton texte, tu as écrit : « Les personnes soignent leur aspect extérieur. Elles aiment porter des parures. »

Les autres interventions des Clermontois sont essentiellement réactives et font donc suite à des interventions initiatrices des Chypriotes.

6.4. Manifestation d'une attente de la part des Chypriotes en direction des Clermontois

Ces interventions initiatrices des Chypriotes, portant sur leurs productions postées parfois une semaine avant les clavardages, arrivent très tôt dans les échanges, juste après le rituel de salutations (cf. extraits 1 et 2). Les Chypriotes semblent donc faire du clavardage un moyen de « reconnaissance » du travail qu'ils ont effectué, qu'ils ont posté et qui n'a pas suscité de

13 Dix-sept rubriques ont été listées par les apprenants chypriotes mais si les groupes constitués reprennent en partie ces thématiques, ils prennent en compte également les effectifs des groupes clermontois et chypriotes et veillent à maintenir un certain équilibre interculturel.

réactions langagières de la part des Clermontois (ceux-ci se contentant de dire avoir lu les productions) :

(CL13-YAg-13) Avez-vous lu la rédaction
(CL13-JSc-14) mais aujourd'hui, il ne pleut pas ;-)
(CL13-YAg-15) himmm
(CL13-JSc-16) oui, je l'ai lue
(CL13-JSc-17) j'ai vu qu'il fait presque toujours chaud à Chypre !
(CL13-JSc-18) c'est un pays avec un climat agréable, je pense...
(CL13-YAg-19) :)
(CL13-JSc-20) et, à ton avis, quel est le meilleur mois pour visiter Chypre ?
(CL13-YAg-21) J'ai écrit sur les vêtements et les conditions météorologiques
(CL13-JSc-22) oui, j'ai lu aussi les vêtements

Extrait 3 - Clavardage 13 entre un Chypriote (YAg) et une Clermontoise (JSc)

(CL14-VAg-13) j'écrivais un petit texte sur les plats chypriotes. Avez-vous lu ?
(CL14-BVg-14) quelles sont vos attentes à chypre ?
(CL14-GFc-15) Oui tout à fait, je l'ai lu, il y a beaucoup de plats différents
(CL14-GFc-16) d'ailleurs, j'ai vu qu'il y avait beaucoup de soupes, mais de quoi sont faites ces soupes, qu'est-ce qu'il y a dedans ?

Extrait 4 - Clavardage 14 entre deux Chypriotes (VAg et BVg) et une Clermontoise (GFc)

La nature de cette attente chez les Chypriotes est parfois explicite. Dans l'exemple qui suit, la question du sens et de la pertinence d'une production chypriote est posée à une Clermontoise, montrant que les Chypriotes s'appuient sur les retours des Clermontois pour la rédaction des contenus de leur guide :

(CL19-BGg-22) bonjour!
(CL19-BGg-23) comment ça va ?
(CL19-BLc-24) BGg, ça va bien ?
(CL19-BLc-25) très bien, merci.
(CL19-HEg-26) oh bien... avez-vous lu mon sujet? Les sorties de Chypre?
(CL19-BLc-27) Oui, je l'ai lu. Tu y parles des boîtes de nuit, n'est-ce pas ?
(CL19-BGg-28) merci
(CL19-HEg-29) qui...)
(CL19-HEg-30) pensez-vous que mon explication est utile ?
(CL19-HEg-31) pardon... oui .. :D
(CL19-BLc-32) *** deconnexion ***
(CL19-BLc-33) *** connexion ***
(CL19-HEg-34) il y a un problème de connexion ?
(CL19-BLc-35) (excusez-moi.. petit problème d'ordinateur... je suis là!)
(CL19-HEg-36) internet est très lent ici aussi
(CL19-HEg-37) enseignez-vous que mon explication est utile ?
(CL19-HEg-38) pensez-vous que mon explication est utile ?
(CL19-BLc-39) oui, ton explication est utile pour les gens qui aiment aller en discothèque.

Extrait 5 – Clavardage 19 entre deux Chypriotes (HEg et Beg) et une Clermontoise (BLc)

Cet appui sur les retours clermontois vaut également pour la forme du guide comme l'échange ci-dessous à l'initiative d'un Chypriote :

(CL13-YAg-81) si vous voulez puis je peux ajouter une photo des vêtements traditionnels sur le forum
(CL13-JSc-82) oui, très bonne idée !

Extrait 6 – Clavardage 13 entre un Chypriote (YAg) et une Clermontoise (JSc)

Ce lien entre forum et clavardage fait par les Chypriotes dans les clavardages se matérialise aussi dans les forums mais de manière différente : les apprenants font référence en effet à l'histoire interactionnelle qui existe déjà entre eux et les Clermontois (c'est la 3^{ème} session de clavardage et certains ont échangé en dehors du dispositif par courriel). Cela se traduit par des références à leur interlocuteur privilégié, le « routard » comme ici (extrait 7) :

En general, il fait chaud a Chypre mais entre Octobre et Mars mois, reçoit des precipitations abondantes, aussi il fait froid. Vous pouvez apporter un parapluie.

Pour le printemps et l'ete ,vous pouvez apporter :des slim vetements,un chapeau et un bikini...et ainsi de suite. Chypre a un climat superieure a la nage.Aussi, vous pouvez avoir un bikini,un short et une pantoufle.

A Chypre, moins de neige et grele tombe.Vous mai pas d'apporter des vetements lourds.Ici ,en general, personnes portent des vetements confortables.Aussi, vous allez s'adapter facilement a Chypre.Ensuit, personnes soignent a l'aspect exterieur.Ils aiment a porter des parures.

Extrait 7 – Forum 1 « Les Clermontois se présentent » – initiateur Yag

Cela passe également par des messages socio-affectifs (« bonsoir mes amis :) »).

6.5. Dissociation des outils par les tuteurs

Alors que les Chypriotes font des références croisées aux modalités de travail (dans un clavardage, ils évoquent le forum ou le présentiel, dans un forum, ils renvoient à l'histoire interactionnelle), les tuteurs semblent dissocier ce qui se passe dans les forums et ce qui se passe dans les clavardages. Les renvois faits aux forums se trouvent dans les messages des forums comme dans la 2^{ème} partie du message ci-dessous :

Merci KEg !

Les villages chypriotes semblent très jolis ! Selon toi, quels sont les monuments (églises, ruines, bâtiments célèbres...) qu'il faut absolument visiter à Güzelyurt et à Kalkanlı ? Est-ce que ces visites sont gratuites ? Est-ce qu'on peut visiter ces monuments toute l'année ?

Merci d'avance !

CMc, DSc, VLc, TFc

PS : tu peux déposer ta réponse dans les nouveaux forums que nous avons créés. Ils s'appellent « aspects pratiques » et « loisirs ». Les visites des villages font partie des loisirs donc tu peux déposer ta réponse dans le forum correspondant.

Extrait 8 - Forum 1 « Les Clermontois se présentent » - initiateur CMc (avec DSc, VLc et TFc)

De plus, on ne trouve pas dans cette session de mention du travail dans les forums lors des clavardages. Cela évoluera au cours des sessions, les deux derniers clavardages devenant des instruments de régulation du travail de publication dans les forums (ce que les Clermontois regrettent en partie, cf. plus haut).

Parallèlement, lors des clôtures d'interaction dans les clavardages, aucune invite n'est faite à publier dans les forums. Il avait pourtant été spécifié que les échanges instantanés avaient notamment pour but d'alimenter le guide en contenus.

6.6. Caractéristiques des actes langagiers des tuteurs

Nous avons mentionné ci-dessus la manifestation d'une certaine attente chez les Chypriotes, corrélée avec la mention dans les questionnaires du fait que les Clermontois n'avaient pas « assez » répondu à leurs questions. Si l'on examine plus précisément les clavardages de cette session, il est notable que la majorité des actes réalisés par les tuteurs sont des actes de questionnement à valeur essentiellement directive et ce, dans les forums comme dans les clavardages.

Pour cette session, les messages des forums postés par les Clermontois sont bâtis sur ce modèle (cf. extrait ci-dessous) : remerciements pour la production postée (+ reformulation) / entre 3 et 5 questions / invitation à y répondre.

Merci pour tes renseignements. Si on a bien compris, pour entrer à Chypre, on a le choix : faire un passeport avant de partir, ou remplir un papier quand on arrive à Chypre. C'est ça?
Quelle est la démarche si on veut visiter le Nord et le Sud? Que faut-il faire pour passer la frontière?
Est-ce qu'il y a une différence entre les touristes européens et les non-européens?
Dernière chose, on a eu du mal à comprendre la fin de ton message. Tu as parlé d'un délai d'un mois, qu'est-ce que c'est?
Bon courage. Merci de répondre à nos questions!
Si tu peux envoyer ton message dans la rubrique « Aspects pratiques », ce sera génial :)).
A bientôt.
NKc, CLc, BAc, HTAc

Extrait 9 – Forum 1 « Les Clermontois se présentent » – réaction à un message de BVg

Dans les clavardages, la mise en actes est comparable. La proportion d'actes de type question à valeur directive est importante : ainsi, par exemple, dans le clavardage 13, la tutrice réalise 30 actes langagiers de type question sur 87 messages au total (cf. tableau ci-dessous).

Clavardages	Nombre de messages du tuteur	Nombre d'actes à valeur directive	Proportion
CL13	87	30	34,48 %
CL14	41	21	51,21 %
CL15	88	30	34,09 %
CL16	54 (dont 28=VLc et 26=WJZc)	19 (dont 11=VLc et 8=WJZc)	35,18 %
CL17	68	20	29,41 %
CL18	38	10	26,31 %
CL19	66	23	34,84 %

Tableau 5 - Proportion des actes langagiers à valeur directive dans les messages des tuteurs - 3^{ème} session

Ces actes à valeur directive présentent également la caractéristique de ne porter que sur les contenus référentiels du guide qui semblent donc être centraux pour les Clermontois. La forme n'est abordée que dans les forums où les Clermontois proposent des modèles de textes qui ont aussi une valeur directive (forums très peu fréquentés par ailleurs).

7. Éléments de conclusion et nouvelles pistes

L'analyse ci-dessus ne porte que sur une seule session articulant présentiel/forum/clavardage et ne permet pas de conclure sur la manière dont il serait pertinent d'articuler ces trois modes pour la conduite d'une macro-tâche écrite. Il est cependant intéressant de noter que l'articulation des outils et du présentiel n'est pas vue de la même manière par les Chypriotes et par les Clermontois :

- Les apprenants de FLE utilisent le clavardage pour obtenir ce qu'ils n'ont pas obtenu de la part des Clermontois dans les forums : accusé de réception des textes chypriotes postés, évaluation de la pertinence de leurs textes pour un « guide du routard » ;
- Les Chypriotes utilisent le clavardage pour suggérer des mises en forme du « guide du routard » (ajout de photos, par exemple) et recevoir un retour sur ce point des Clermontois, objectif que les Clermontois assignent plutôt aux forums (cf. modèles de textes) ;
- Les Clermontois font donc des forums des outils de travail sur la forme du « guide du routard » mais aussi d'approfondissement des contenus référentiels, second objectif qu'ils cherchent à atteindre dans les clavardages également (par le biais de nombreux questionnements) ;
- L'accompagnement par les tuteurs dans les clavardages et les forums se réalise en actes langagiers de manière relativement identique : sous forme de questionnements pour aborder et/ou approfondir les contenus référentiels. Les Chypriotes semblent attendre d'autres types d'actes de la part des Clermontois : des appréciations, des suggestions et des réponses pour la suite.

La complémentarité semble intégrative pour les Chypriotes, présentiel, forums et clavardages semblent servir en effet tous les aspects de la réalisation de la macro-tâche (contenus, forme, proposition, évaluation, socialisation), tandis que les Clermontois semblent la concevoir de manière plutôt cumulative, les rôles assignés à chaque modalité de travail étant distincts (bien que leur comportement langagier soit identique dans les deux cas).

La question de notre titre était « Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? ». Les éléments de réponse que nous y apportons sont modestes. Cependant, notre dispositif devrait permettre d'approfondir certaines pistes. Il serait intéressant notamment de repérer les effets de l'accompagnement des tuteurs sur la production finale que constitue le guide rédigé par les Chypriotes. Nous envisageons également de mesurer l'écart entre le ressenti des apprenants et l'apport effectif de l'accompagnement des tuteurs. Par ailleurs, mesurer les apports spécifiques de chaque outil pourrait servir à réorganiser l'articulation du déroulement du travail collectif présentiel et de la communication à distance. Enfin, nous pensons que l'adaptation des outils au scénario en

fonction des étapes de l'activité d'écriture (recherche d'idées, mise en forme, révision) mériterait d'être étudiée. Néanmoins, pour affiner et éventuellement valider ces résultats, il sera indispensable de mener d'autres investigations dans d'autres contextes médiatisés, avec d'autres scénarios.

Références bibliographiques

Tous les liens étaient valides en janvier 2010.

Alvarez Martinez, S. (2007) : L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?. In Lamy M.-N., Mangenot F. & Nissen, E. (coord, 2007) : *Actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne (Epal) 2007*, Grenoble 7-9 juin 2007, 1-22. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm

Barker, P. (2002) : On being an online tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 39, n° 1, 3-13.

Blake, R. (2000) : Computer mediated communication : a window on L2 spanish interlanguage. *Language Learning & Technology (LL&T)*, vol. 4, n° 1, 120-136. <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/>

Blandin, B. (2004) : La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?. *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2/3, 357-381.

Bourdet, J.-F. (2006) : Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur. *Le Français dans le monde, n° spécial Recherches et applications*, juillet, n° 346, 32-43.

Bruillard, E. (2006) : Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH. Éditorial du numéro spécial forum. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (Sticef)*, vol. 13. <http://sticef.org>

Bruillard, E. (2008) : Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion. *Éducation – Formation*, n° e-288, septembre. <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=3>

Celik, C. & Mangenot, F. (2004) : La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor*, n° 8, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 75-88.

Celik, C. (2008) : Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1, 93-119. <http://alsic.revues.org/index833.html>

Chun, D. M. (1994) : Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive

competence. *System*, vol. 22, n° 1, 17-31.

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de références pour les langues*. Paris, Didier.

Degache, C. (2006) : Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord. 2006) : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le français dans le monde, numéro spécial Recherches et applications*, juillet, 58-74.

Degache, C. & Nissen, E. (2008) : Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : Pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1, 61-92.
<http://alsic.revues.org/index797.html>

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord. 2006) : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le français dans le monde, numéro spécial Recherches et applications*, juillet, vol. 40.

Develotte, C. (2006) : L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ? *Synergies Chili*, n° 2. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151852>

Develotte, C., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord, 2009) : *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (Epal) 2009*, Grenoble 5-7 juin 2009. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm

Ellis, R. (2003) : *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Furstenberg, G., Levet, S. & al. (2001) : Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura Project. *Language Learning & Technology (LL&T)*, vol. 5, n°1, janvier, 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

Guichon, N. (2006) : *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Henri, F. & Charlier, B. (2005) : *L'analyse des forums de discussion : pour sortir de l'impasse. Colloque Symphonie* (Amiens, 20-22 janvier). http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada. Presses Universitaires du Québec.

- Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007) : La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (Sticef)*, vol. 14. <http://sticef.org>
- Lamy M.-N., Mangenot F. & Nissen, E. (coord., 2007) : *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (Epal) 2007*, Grenoble 7-9 juin 2007. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm
- Legros, D. & Crinon, J. (dir., 2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- Liang, M.-Y. (2010) : Using synchronous online peer response groups in EFL writing : revision-related discourses. *Language Learning & Technology (LL&T)*, vol. 14, n°1, 45-64. <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>
- Mangenot, F. (2000) : Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 3, n° 2, décembre, 187-206. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm
- Mangenot, F. (2002) : Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente*, n° 152, 109-119.
- Mangenot, F. (2008) : Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (Sticef)*, vol. 15. <http://sticef.org>
- Pellettieri, J. (2000) : Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In M. Warschauer & R. Kern (dir.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-86.
- Peraya, D. (2005) : Axes de recherches sur les analyses de communication dans les forums : notes pour un texte. *Colloque Symphonie* (Amiens, 20-22 janvier). <http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/peraya.htm>
- Rézeau, J. (2007) : L'apport du concordancier à l'analyse et à la remédiation des erreurs des apprenants dans les forums de discussion en ligne. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 10, n° 2, 27-43. <http://alsic.revues.org/index561.html>
- Savignon, S. J., Roithmeier, W. (2004) : Computer-mediated Communication: Texts and Strategies. *The CALICO Journal*, vol. 21, n° 2, 265-290.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2009) : *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère* :

une recherche avec des apprenants d'allemand. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Sotillo, S. (2000) : Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication. *Language Learning and Technology (LL&T)*, vol. 4, n° 1, 82-119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Thorne, S.L. (2003) : Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology (LL&T)*, vol. 7, n° 2, 38-67. <http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne>

Thorne, S.L. (2006) : Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (dir.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, Thomson Heinle, 2-30.

Tudini, V. (2003a) : Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 2, 63-81. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm

Tudini, V. (2003b) : Using native speaker in chat. *Language Learning & Technology (LL&T)*, vol. 7, n° 3, septembre 2003, 141-159. <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html>

Weasenforth, D., Biesenbach-Lucas, S. & Meloni, C. (2002) : Realizing Constructivist Objectives through Collaborative Technologies: Threaded Discussions. *Language Learning and Technology (LL&T)*, vol. 6, n° 3, 58-86. <http://llt.msu.edu/vol6num3/pdf/weasenforth.pdf>